

LOS TEMAS EDUCATIVOS EN LA OBRA DE J. ORTEGA Y GASSET

Por AGUSTÍN ESCOLANO

La figura y el pensamiento de Ortega siempre despiertan polémica. Desde sus apologistas hasta sus más mordaces detractores, una gran gama de posiciones críticas podría ser sometida a revisión. Pero sólo hay una vía de acceso que pueda prestar saludable objetividad a una posición interpretativa correcta: el análisis de sus textos. Algunos, afirmando como argumento crítico la ausencia de formalidades sistematizadoras en las obras del autor, ponen en duda su rigor filosófico; otros, como Julián Marías, exigen una mayor comprensión de los escritos de un autor que él mismo proclama que “el sistema es la honestidad del pensador”.

El tratamiento histórico de Ortega es sumamente arriesgado y dificultoso. A menudo, el prudente distanciamiento metodológico, receta recomendable a todo historiador, no se hace posible. La secuela de gran parte de los hechos que él sometió a su reflexión está patente en nuestro panorama vital, lo que dificulta su objetivación. Por otra parte, la vigencia de muchas de sus ideas nos condiciona comprometidamente.

He aquí una opinión muy generalizada: los temas educativos no ocupan un lugar destacado en la estructura de las obras orteguianas; el ideario pedagógico de Ortega —notan algunos— no es un pilar central en la historia de las ideas pedagógicas españolas. Esta opinión nos pone en sobreaviso sobre el carácter relativo que pueda tener su aportación a la pedagogía.

Algo de cierto hay en este criterio. La obra de Ortega no está formalizada por lo pedagógico. El autor ni fue, ni se propuso ser, un teorizador sistemático de los temas educativos. Por ello, no podrá ocupar un sitio destacado entre los clásicos de nuestra pedagogía. Como pensador de amplias dimensiones, se acercó alguna vez —no por ello con poco acierto— al campo de los saberes pedagógicos, siempre con la prudente actitud que él mismo advirtió al decir: "... si alguna vez me atreviera a tener ideas pedagógicas"¹.

Se puede hablar de dos tipos de escritores sobre educación. Uno estaría formado por todos aquellos que, insertos en la ocupación y preocupación pedagógica, buscan la sistematización de los saberes educativos; el otro tipo estaría constituido por todos aquellos autores cuyo tropismo ideológico se afilia a otras esferas del saber y arriban al pensamiento pedagógico como visitantes o espectadores.

A este segundo grupo de escritores sobre educación pertenece Ortega. Su pensamiento está elaborado bajo el prisma de la filosofía, de la sociología o de la historia. Lo pedagógico es en él algo adjetivado y ocasional, comparado con el acervo de estudios de otra índole. La aportación que Ortega presta a la pedagogía viene justificada por las penetrativas sugerencias y los temas que tangencialmente aborda en sus ensayos sobre filosofía, historia, sociología, estética...

Sin embargo, no faltan en sus obras algunos capítulos de intención sistemática, aunque éstos no sean muy significativos en el contexto general de sus escritos. En *Biología y pedagogía*, *Misión de la Universidad* y *La pedagogía social como programa político* se puede buscar el tratamiento específico de sus ideas sobre educación.

Para penetrar en el pensamiento pedagógico de Ortega es preciso, además de un análisis de estos capítulos sistemáticos sobre educación, la lectura de aquellos otros escritos socio-

¹ *Biología y Pedagogía*. "Obras completas", tomo II, pág. 275. Revista de Occidente, Madrid, 1957. (Siempre que no se haga notar se hará referencia a esta edición de las obras completas del autor.)

lógicos, históricos o filosóficos donde el autor aborda frecuentemente temas de interés pedagógico. Sin estos últimos datos sería difícil, por otra parte, interpretar cabalmente su aportación.

El análisis de las ideas básicas de su pensamiento exige una mirada destiladora que pade a los textos de sus elementos accesorios, sopesa lo que en ellos es fundamental y lo que sólo expresa opiniones circunstancialmente motivadas e interprete metáforas y textos de implicaciones educativas, escritos con otra intención formal. El estudioso habrá de esforzarse, por otra parte, en buscar la coherencia interna de las ideas diseminadas en el material; ello implica, a la vez, el riesgo de imponer a los textos estructuras arbitrarias que ni el mismo autor sospechó pudieran tener. Por todo ello, el estudio de la temática pedagógica de Ortega no está exento de dificultades y riesgos.

1. *Los dos pilares de la pedagogía científica*

He aquí una vía de acceso válida para intentar detectar los rasgos sistematizadores del ideario pedagógico de Ortega: su juicio sobre la ciencia de la educación.

La cientificidad del saber pedagógico se basa —al decir del autor— en la posibilidad de transformación que tiene la realidad humana en función de un ideal previamente determinado. La pedagogía pertenece a los actos humanos que tratan de “transformar la realidad dada en el sentido de un ideal”². En la medida en que el hombre sea *educable*, plástico a las acciones que sobre él se ejerzan, y exista un paradigma con el que se pueda formalizar esa realidad humana dada, podrá existir la ciencia pedagógica. “Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico: mas ante los ojos

² *La pedagogía social como programa político*. Tomo I, pág. 508.

de su maestro flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y empleando la técnica pedagógica ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de este hombre de carne”³.

Del análisis de este texto, lleno de imágenes literarias penetrantes y significativas, se desprenden los dos pilares en que se apoya la pedagogía científica: la *búsqueda del arquetipo* educativo y de la *técnica pedagógica* adecuada para el logro del fin propuesto.

Pero, con lenguaje más preciso, delimita Ortega los dos problemas capitales de toda pedagogía: “determinar aquella forma futura, aquel tipo normal de hombre en cuyo sentido ha de intentarse variar al educando” y “hallar los medios intelectuales, morales y estéticos por los cuales se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal”⁴.

Ya se ve que el primer problema es de índole teleológica, mientras que el segundo hace referencia a la vertiente tecnológica de la educación. Estos serán los dos núcleos básicos sobre los que se cimentará la ciencia y la actividad pedagógica.

La determinación del modelo educativo impone a la pedagogía un *ethos* que excluye la posibilidad de usar criterios arbitrarios e impone una responsabilidad. “Sería perversamente frívolo —dice el autor— no buscar la fijación del tipo ideal mediante una labor rigurosísima y exacta”⁵. A la vez, esta responsabilidad lleva implícito cierto sentido prospectivo porque “nosotros somos lo que en los sueños de nuestros padres y maestros se movía oscuramente: los padres sueñan a los hijos y un siglo al que le sucede”⁶.

Por otra parte, la caracterización del paradigma educativo es anterior a la determinación de los medios de actuación; éstos son subsidiarios e instrumentales del primero. “Como la física estatuye las leyes de la naturaleza, y luego en las técni-

³ Ob. cit., pág. 508.

⁴ Ob. cit., págs. 508 y 509.

⁵ Ob. cit., pág. 508.

⁶ Ob. cit., pág. 508.

cas particulares se aplican estas leyes a la fabricación, así la pedagogía anticipa lo que el hombre debe ser, y después busca los instrumentos para hacer que el hombre llegue a ser lo que debe"⁷.

2. Dependencia filosófica del saber pedagógico

Fue Herbart, señala Ortega, el primer sistematizador de los problemas pedagógicos. Sus predecesores se limitaron a exponer series de ideas, más o menos acertadas, sobre la educación.

Pero desde que Herbart prestó a la pedagogía una estructura científica, "la actividad de los educadores se ve comprometida a no ser pura praxis y a depender de ciertos postulados científicos"⁸.

En el prólogo a la *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Ortega se afilia, en cierto sentido, a los postulados herbartianos. Para Herbart toda pedagogía se apoya en dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula los medios. De ello se desprende —dirá Ortega— que la ciencia que han de estudiar los educadores será la filosofía.

En otro lugar, el pensamiento de Ortega es más explícito respecto a la dependencia filosófica del saber pedagógico. "La pedagogía —dice el autor— no es sino la aplicación a los problemas educativos de una manera de pensar y sentir sobre el mundo, digamos, de una filosofía"⁹. La filosofía proporcionará al educador, además de una cosmovisión que le ayudará a determinar el ideal educativo, la independencia del espíritu, porque el conocimiento filosófico es "una disciplina de libera-

⁷ Ob. cit., pág. 509.

⁸ Prólogo a "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*", de J. F. Herbat. Tomo VI, pág. 266.

⁹ *Pedagogía y anacronismo*. Tomo III, pág. 131.

ción íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas”¹⁰.

Mientras los educadores no estén dotados de una seria preparación filosófica, la pedagogía científica —no sólo la que Herbart postula, sino también todas las pedagogías posteriores—, serán pura logomaquia y los maestros estarán abocados a un dogmatismo intelectual¹¹.

3. *Anacronismo constitucional de la pedagogía al uso*

El condicionamiento filosófico del saber pedagógico determina lo que Ortega ha llamado el anacronismo constitucional de la usual pedagogía¹². Si la pedagogía no es otra cosa que la aplicación al terreno educativo de una filosofía, y, por otra parte, “el pedagogo no ha sido casi nunca el filósofo de su pedagogía”¹³, existirá un desfase temporal infranqueable entre la filosofía y la pedagogía.

El educador opera con la cosmovisión que él recibió de sus maestros, por tanto, de la generación anterior. Por ello, la escuela cuya misión es potenciar el porvenir, está siempre sujeta a estructuras anacrónicas. Los educadores, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan —dice Ortega— que la pedagogía debe preparar al hombre para la vida tal cual les aparece en un momento determinado. Pero la nota que caracteriza a la vida histórica es el cambio, porque “la historia es permanente inquietud y mutación... De modo —subraya— que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la ante-

¹⁰ Prólogo a “*Pedagogía General derivada del fin de la educación*”, de J. F. Herbart. Tomo VI, pág. 266.

¹¹ *Ob. cit.*, pág. 266.

¹² *Pedagogía y anacronismo*. Tomo III, pág. 131.

¹³ *Ob. cit.*, pág. 131.

rior más desajustado queda para la que tiene que vivir y en que tiene que actuar”¹⁴.

Se deja notar en el pensamiento pedagógico de Ortega la huella historicista que preside toda su filosofía. Cada generación, cada momento del devenir temporal, propone la vigencia de ciertas ideas que, a modo de imperativos, constituyen el “tema del tiempo”. La promoción de una generación a la vida operante supone, en parte, la abolición del sistema ideológico anterior y la afirmación de sus propios y peculiares postulados de existencia¹⁵.

Esta afirmación, aceptada *a radice*, daría ocasión a pensar que si las ideas tienen una vigencia transitoria, sujeta al tiempo, y, por otra parte, el pensamiento pedagógico está siempre en una situación de desfaseamiento con respecto a ellas, la educación será una tarea irrealizable en su profundo sentido y la pedagogía una ciencia poco vigorosa.

4. ¿Pedagogía *caduca*? ¿Pedagogía *perenne*?

La pedagogía está abocada, como ciencia y como actividad, a ser constitutiva y radicalmente anacrónica. ¿Cómo ensayar la terapia de este mal intrínseco a toda pedagogía? El saber pedagógico está inclinado, por su dependencia filosófica, a vivir bajo cauces trasnochados; pero, por otra parte, en cuanto opera sobre una realidad que le suscita, ha de resolverse en una actitud ante el problema. ¿Qué solución dará a situación tan compleja como ésta?

A Ortega no le disgusta la solución que la pedagogía inglesa de su tiempo, consciente o instintivamente, daba al problema. La actitud inglesa se resuelve porque “durante unos años su mejor juventud se vaya a vivir a Atenas en el siglo de Pericles, es decir, que en vez de adaptarla a un tiempo

¹⁴ Una interpretación de la historia universal (En torno a Toynbee). Obras inéditas, Revista de Occidente, Madrid, 1960, pág. 35.

¹⁵ Ob. cit., pág. 36.

presente, la proyecta fuera de todo tiempo, ya que el siglo de Pericles es una fecha irreal, un tiempo imaginario, convencional o paradigmático, que se cierne idealmente sobre todo tiempo preciso. Dentro de esa Grecia irreal son educados los jóvenes en las formas esenciales del vivir, esto es, se preparan en ellos puras disponibilidades que permitan una adaptación a las más diversas ocasiones concretas, por lo mismo que no están de antemano adscritas especialmente a ninguna”¹⁶.

En otro lugar, al referirse a la primera educación, puntualiza más su pensamiento. Después de pasar revista a la problemática que plantea una educación sujeta al tiempo, Ortega define su actitud. “La escuela ideal —escribe— sería para mi opuesto gusto (se refiere a la educación como función de transmisión de la civilización transitoria de una época) un instituto que hubiera podido permanecer idéntico desde los tiempos más salvajes del pasado y perdurar invariable en los tiempos más avanzados del futuro”, porque “el problema de la educación elemental es el problema de la educación esencial”¹⁷.

Frente a una pedagogía caduca, sujeta a la circunstancia temporal y constitucionalmente anacrónica, postula Ortega una pedagogía perenne que, cronológicamente, corresponde a la educación primaria.

Dos razones justifican la formulación de esta pedagogía perenne, de trazos inmutables a las solicitaciones de la con-

¹⁶ *Ob. cit.*, pág. 36. En el mismo texto, dice: “Ya los biólogos nos habían enseñado que un organismo muy diferenciado, de estructura estrictamente ajustada a un medio, queda indefenso cuando el medio cambia, mientras que un animal informe, sin órganos, como la ameba, tiene el poder de crearse en cada situación los órganos provisorios que necesita. Si ha menester de acercarse al alimento emite de su plasma una prolongación o pseudópodo que funciona como un pie, la hace caminar y, una vez utilizado, tranquilamente reabsorbe. El gran biólogo VON UEXKÜLL formula esto diciendo *Struktur hemmt Strukturbildung*, tener estructura impide crear estructura... El práctico inglés, precisamente porque es auténticamente práctico, sabe que, a veces, lo más práctico es no parecerlo”. En este texto expresa Ortega su oposición a la biología decimonónica que fraguó una interpretación utilitaria de la existencia, haciéndola consistir en la satisfacción de las necesidades elementales.

¹⁷ *Biología y pedagogía*. Tomo II, págs. 276 y 281.

creta circunstancia. Una de índole histórica: la reacción al utilitarismo pedagógico y a la concepción política de la educación que ocupó las mentes de los educadores en el final de la pasada centuria y en el primer cuarto del siglo XX. La otra razón hace referencia a las raíces antropológicas de la educación: el cultivo de los ímpetus originarios de la vida psíquica.

Sin embargo, no pensemos que Ortega cree que en el pasado existen recursos potenciales para hacer frente a toda la problemática del presente y del porvenir. La solución inglesa al problema reseñado anteriormente tiene, como todas las humanas soluciones, sus inconvenientes y sus límites. La “beatería de la cultura” y la “pedantería helenística”¹⁸ son nuevas secuelas anacrónicas de una orientación atemporal. Por ello, la Universidad de Cambridge, donde se estudian a fondo las ciencias físicas y biológicas, representa ya una cierta concesión a las necesidades del tiempo, y en el que empieza veremos si esa educación a la griega sirve también para los novísimos problemas de ese país; veremos si la ameba inglesa, en la apretada coyuntura presente, es capaz de largar los oportunos pseudópodos”¹⁹. De aquí a afirmar que las solicitaciones del porvenir y del presente exigen también originales respuestas sólo hay un paso, que Ortega no da, pero sí sugiere.

5. *Supuestos antropológicos de la pedagogía orteguiana*

Cuando Ortega postuló los dos pilares de la pedagogía científica, el teleológico y el técnico, olvidó éste que ahora formula: su fundamentación antropológica. Ello es índice del carácter asistemático de sus escritos sobre educación, al que anteriormente hicimos referencia.

Dos tipos de funciones componen para Ortega el psiquismo. Aquellas que pudiéramos llamar *externas* o *de adaptación*,

¹⁸ Una interpretación de la historia universal, pág. 36.

¹⁹ Ob. cit., pág. 36.

que están reguladas por el contorno; y aquellas otras que él llama *funciones de regulación*, que pertenecen a la vitalidad profunda del hombre.

Son funciones adaptativas: la percepción o aprehensión del medio, la memoria o conservación de las noticias sobre el contorno y la conciencia moral o adaptación de nuestros apetitos al medio social. Todos los mecanismos técnicos y políticos que constituyen la civilización pertenecen a este estrato superficial de la persona. "Pero si penetramos alma adentro, hallamos estratos más profundos de la vida psíquica, que no es fácil filiar como adaptaciones al medio; antes bien, parecerían audaces inadaptaciones"²⁰. Éstas son las funciones de regulación, el fondo vital del hombre, la *natura naturans*. La curiosidad, el deseo, el amor... son el potencial energético de la vida psíquica, las funciones psíquicas esenciales que toda pedagogía ha de determinar como supuesto antropológico.

Ortega habla, a este respecto, de una "pedagogía de secreciones internas"²¹. No se crea, sin embargo, que el ideario pedagógico orteguiano se aproxima a la línea naturalista. Contrariamente a los principios de la educación negativa, él habla de que toda educación debe suponer una intervención positiva en la vida espontánea por medio de artificios; sólo una interpretación literal de los textos de Ortega podría sugerirnos la idea de un naturalismo doctrinal. Conviene, sin embargo, un poco de reflexión cautelosa para descifrar su metafórico lenguaje.

6. *Crítica de la pedagogía adaptativa*

La insistencia que en los escritos pedagógicos de Ortega se deja notar sobre la necesidad de cultivar los ímpetus originarios del psiquismo es reiterativa, pero cada vez más penetrante. "La pedagogía al uso —escribe— se ocupa de adaptar

²⁰ *Biología y pedagogía*, pág. 289.

²¹ *Ob. cit.*, pág. 285.

nuestra vitalidad al medio; es decir, no se ocupa de nuestra vitalidad”²².

De la crítica a la pedagogía adaptativa sacará Ortega una consecuencia que, en último término, no es sino la expresión de una actitud radicalmente opuesta. “La educación, sobre todo en su primera etapa, en vez de adaptar el hombre al medio, tiene que adaptar el medio al hombre”²³.

Pero sólo se logrará esta adaptación del medio al hombre fomentando la *natura naturans*, el estrato profundo de la vitalidad de la persona. Muy conocido es, en este sentido, el grito imperativo de Ortega frente a la pedagogía adaptativa. “Para mí —dice— los hechos deben ser el final de la educación: primero mitos, sobre todo mitos”²⁴. El mito, como medio y contenido educativo, es para Ortega “la hormona psíquica que suscita corrientes biológicas y nutre el pulso vital de la personalidad”²⁵.

La pedagogía adaptativa arranca de un falso supuesto: considerar el paisaje infantil bajo el mismo prisma que el adulto; de ahí la tendencia antipsicológica de reducir la puerilidad del niño e imponer la mayor cantidad posible de hombre²⁶. Ya se ve que nada nuevo dice Ortega con la afirmación de lo que ya estaba planteado, desde Rousseau, en otros escritos pedagógicos anteriores.

²² Ob. cit., págs. 293 y 294. En otro lugar Ortega se refiere a esos ímpetus originarios de la vida: “Tanto la nueva biología —que Ortega contrapone a la biología decimonónica, que originó la interpretación adaptativa de la vida— como las recientes investigaciones históricas invalidan el usado mito (el mito del utilitarismo adaptativo) y proponen una idea distinta de la vida, en la que ésta aparece con más grácil gesto. Según ella, todos los actos utilitarios y adaptativos, todo lo que es reacción a premiosas necesidades, son vida secundaria. La actividad original y primera de la vida es siempre espontánea, lujosa, de intención superflua..., no consiste en salir al paso de una necesidad, no es un movimiento forzado o tropismo, sino, más bien, la liberal ocurrencia, el imprevisible apetito” (*El origen deportivo del Estado*. Tomo II, pág. 609).

²³ *Biología y pedagogía*, pág. 294.

²⁴ Ob. cit., pág. 296.

²⁵ Ob. cit., pág. 297.

²⁶ Ob. cit., pág. 302.

7. *Apuntes para una didáctica*

Los medios intelectuales, morales y estéticos que tratan de dirigir al educando hacia el modelo educativo son otro punto básico de su pedagogía. Ya se advirtió que la línea ideológica de Ortega dista mucho del naturalismo negativista, y que —según él— toda educación supone una intervención sobre la vitalidad del hombre que se educa. Los artificios, esto es, los medios didácticos, son un pilar inexcusable en todo sistema pedagógico científicamente concebido.

Pero los escritos de Ortega no son muy explícitos respecto a esta vertiente técnica de la pedagogía. Ello es síntoma —no único, ni primero, entre los pensadores españoles sobre la educación— de la laguna metodológica que se deja notar en el esquema de su obra pedagógica.

Los artificios o medios de educación tienen para Ortega el sentido de reactivos. Por medio de ellos se puede estimular el pulso radical de la vida psíquica. Se refiere a estos estimulantes cuando habla de la “pedagogía de la alusión, única pedagogía delicada y profunda”²⁷. Es aquí donde valora la función de la técnica educativa. “Quien quiera enseñarnos una verdad que no nos la diga: simplemente que aluda a ella con un breve gesto, gesto que inicie en el aire una ideal trayectoria, deslizándose por la cual lleguemos nosotros mismos hasta los pies de la nueva verdad”²⁸. De ello se deriva que el papel de la técnica pedagógica estriba en proponer al sujeto situaciones de aprendizaje que, a modo de reactivos, promuevan una original y personal adquisición de la verdad en que consiste el auténtico aprendizaje. No será una receta didáctica recomendable ahorrar al sujeto de aprendizaje el esfuerzo de adquirir los contenidos culturales y formativos. La *autoactividad*, como motor impulsivo del aprendiz, y la actividad orien-

²⁷ *Meditaciones del Quijote*. Tomo I, pág. 335.

²⁸ *Ob. cit.*, pág. 335.

tadora, alusiva —para decirlo con las palabras del autor—, del educador, serán los pilares básicos de una saludable didáctica.

Ortega aborda el problema clave de la actividad metodal o didáctica en sus reflexiones sobre el “estudiar” y el “estudiante”. La actividad del que aprende está motivada extrínsecamente, ya que “el deseo de saber que puede sentir el buen estudiante es por completo heterogóneo (puesto que, a diferencia de los creadores que polarizan su afán de saber en una determinada cuestión, los aprendices sienten, en el mejor de los casos, una necesidad *in genere* de instruirse, cuya vaguedad, denuncia su escasa autenticidad), tal vez antagónico del estado de espíritu que llevó a crear el saber mismo. Y es que, en efecto, la situación del estudiante ante la ciencia es opuesta a la que ante ésta tuvo su creador”²⁹.

Sólo los hombres creadores de la ciencia sintieron la auténtica necesidad de saber. Pero el estudiante —el que aprende algo que ha sido creado— no experimenta la necesidad de saber porque “si la ciencia no estuviera ya ahí, el buen estudiante no sentiría la necesidad externa que le es impuesta. Al colocar el hombre en situación de estudiante se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente”³⁰.

Este es el problema de cuya solución depende la orientación de la actividad educativa. Aquí está “la tragedia consti-

²⁹ *Sobre el estudiar y el estudiante*. Tomo IV, pág. 547.

³⁰ *Ob. cit.*, pág. 549. A este respecto, añade: “Estudiar es, pues, algo constitutivamente contradictorio y falso. El estudiante es una falsificación del hombre. Porque el hombre es propiamente sólo lo que es auténticamente, por íntima e inexorable necesidad. Ser hombre no es ser, o lo que es igual, no es hacer cualquier cosa, sino ser lo que irremediablemente se es. Y hay los modos más distintos entre sí de ser hombre, y todos ellos igualmente auténticos. El hombre puede ser hombre de ciencia y hombre de negocios u hombre político u hombre religioso, porque todas estas cosas son, como veremos, necesidades constitutivas e inmediatas de la condición humana. Pero el hombre por sí mismo no sería nunca estudiante, como el hombre por sí mismo no sería nunca contribuyente. Tiene que pagar contribuciones, *tiene* que estudiar, pero no *es* ni contribuyente ni estudiante. Ser estudiante, como ser contribuyente, es algo ‘artificial’ que el hombre se ve obligado a ser” (*Ob. cit.*, pág. 552).

tutiva de la pedagogía, y de esa paradoja tan cruda debe, a mi juicio, partir la reforma de la educación”³¹.

El autor se pronuncia de nuevo en favor de un saber más vitalizado y en abierta polémica contra la “beatería de la cultura”. Al aumentar y especializarse el saber, generación tras generación, el estudiante se encontrará menos inmediata y auténticamente necesitado de él. “Y esto acrecerá la terrible disociación, que hace un siglo por lo menos se inició, entre la cultura vivaz, entre el auténtico saber y el hombre medio. Porque como la cultura o saber no tiene más realidad que responder y satisfacer en una u otra medida a necesidades efectivamente sentidas y el modo de transmitir la cultura es estudiar... tendremos que la cultura o saber se va quedando en el aire, sin raíces de sinceridad en el hombre medio a quien se obliga a ingurgitarlo, a tragárselo”³². Por ello, la reforma radical de la actividad pedagógica “no consiste en decretar que no se estudie, sino en reformar profundamente ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante. Para esto es preciso volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente, sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no *enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”³³.

Sin pretender sistematizar unos principios metodológicos, ya que, como advertíamos, esto no es posible, vale la pena

³¹ *Ob. cit.*, pág. 553.

³² *Ob. cit.*, pág. 553. “Esta cultura —continúa—, sin raigambre en el hombre, que no brota de él espontáneamente, carece de autoctonía, de indigenato, es algo impuesto, extrínseco, extraño, extranjero, ininteligible; en suma, irreal. Por debajo de la cultura recibida, pero no auténticamente asimilada, quedará intacto el hombre; es decir, quedará inculto; es decir, quedará bárbaro. Cuando el saber era más breve, más elemental y más orgánico, estaba más cerca de poder ser verdaderamente sentido por el hombre medio, que entonces lo asimilaba, lo recreaba y revitalizaba dentro de sí. Así se explica la colosal paradoja de estos decenios: que un gigantesco progreso de la cultura haya producido un tipo de hombre como el actual, indiscutiblemente más bárbaro que el de hace cien años. Y que la cultura o acúmulo de cultura produzca paradójica, pero automáticamente, una rebarbarización de la humanidad” (*Ob. cit.*, pág. 553).

³³ *Ob. cit.*, pág. 554.

pasar revista a ciertos aspectos que Ortega intercala en sus escritos, a modo de sugerencias metodales.

Ejemplo de estos apuntes o sugerencias de acción educativa es su ensayo sobre *La pedagogía del paisaje*. Aquí aborda el valor formativo que puede tener el contacto con el paisaje natural, si éste no ha sido pedantizado por el hombre. La naturaleza, en su primigenio sentido, es para Ortega una permanente lección de moral y de historia. "Creo —dice— que las dos grandes virtudes que ha de formar en el hombre la pedagogía son la sinceridad y la serenidad. Pues bien, ambas las enseña la naturaleza mejor que todos los maestros del mundo. Cuanto no es el hombre es más sincero que el hombre"³⁴. Pero la humanidad se ha ido apartando de la naturaleza, humanizándola, y hoy es difícil entablar contacto con ella, a no ser que vayamos con una preocupación científica o estética que deforma su primigenio significado. Y aún así es positiva la relación con la naturaleza que "murió hace muchas centurias envenenada por su silogismo", porque ella es muestra de moral e historia³⁵.

Otro medio, también de formación del carácter, es la caza. Ella posibilita un esparcimiento deportivo, a la vez que implica toda una moral del más alto gálibo³⁶. La caza, como el juego, supone un esfuerzo hecho libérrimamente, por pura complacencia en él. "Esta enjundia de esfuerzo y hazaña que lleva dentro la caza, en su mejor estilo, ha hecho que siempre se la considere como una gran pedagogía, como uno de los métodos preferentes para educar el carácter"³⁷.

Pero, junto a estos *recursos naturales*, la pedagogía también se servirá de las *humanidades*. Éstas nos prestan modelos y son *medios* de educación histórica en cuanto tales modelos son muestra —dice Ortega— de errores de otros, son, en defi-

³⁴ *La pedagogía del paisaje*. Tomo I, pág. 56.

³⁵ *Ob. cit.*, pág. 56.

³⁶ Prólogo a "*Veinte años de caza mayor del Conde de Yebes*". Tomo I, pág. 56.

³⁷ *Ob. cit.*, pág. 56.

nitiva, ejemplares errores. Por otra parte, las humanidades completarán a las ciencias naturales como contenidos formativos. “Dos siglos de pedagogía matemática, física y biológica, han demostrado por sus efectos que no bastan estas disciplinas para desbarbarizar al hombre. La educación fisicomatemática tiene que ser integrada por una auténtica educación histórica”³⁸.

Al estudiar la problemática de la enseñanza superior, en *Misión de la Universidad*, de cuyo análisis prescindimos en este estudio, también se planteó Ortega algunas cuestiones de índole didáctica. La necesidad de adaptar los contenidos de enseñanza al alumno medio, para enseñar sólo lo que se puede aprender, es un postulado de técnica pedagógica³⁹. También lo es el principio de la economía en la enseñanza, donde debe buscarse la génesis de la didáctica: la técnica docente sólo es precisa cuando los contenidos a transmitir desbordan las posibilidades de aprender, y hoy, más que nunca, el exceso de la riqueza cultural y técnica amenaza la posibilidad de absorción del hombre. Urge, por ello, instaurar —dice Ortega— la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones⁴⁰.

³⁸ *Miseria y esplendor de la traducción*. Tomo V, pág. 449. Y advierte también: “Acaso sea uno de los síntomas más extremos y más graves de nuestro tiempo que vivimos sin modelos, que se nos ha atrofiado la facultad de percibir algo como modelo. En el caso de los griegos y latinos, tal vez resulta fecunda nuestra presente irreverencia, porque, al morir como normas y pautas, renacen ante nosotros como el único caso de humanidad radicalmente distinta de la nuestra, en la cual —merced a lo mucho de ellos que se ha conservado— podemos penetrar. Grecia y Roma son el único viaje absoluto en el tiempo que podamos hacer. Y este género de excursiones son lo más importante que hoy se puede intentar para la educación del hombre occidental... un viaje al extranjero, al absoluto extranjero, que es otro tiempo muy remoto y otra civilización muy distinta... No tenemos apenas que aprender de ellos por lo que dijeron, pensaron, contaron, porque, pobres hombres como nosotros, buscaron desesperadamente como nosotros en el perenne naufragio del ‘vivir’ ” (*Ob. cit.*, págs. 449-500).

³⁹ *Misión de la Universidad*. Tomo IV, pág. 331.

⁴⁰ *Ob. cit.*, pág. 332.

Dos criterios deben presidir la selección de los contenidos didácticos: la necesidad imperiosa de conocerlos y su adaptación a la capacidad de aprendizaje del alumno⁴¹.

Tampoco olvidó Ortega ciertos puntos de lo que hoy llamaríamos didáctica diferencial. Escribió sobre la conveniencia de cultivar el talento sintético⁴² y la necesidad de formar dirigentes en la enseñanza superior⁴³.

Respecto a la educación elemental también se detuvo en observaciones concretas y precisas sobre la diversidad de sujetos y la diferente técnica a emplear con ellos. Hay alumnos —dice— de “alegría biológica incontrastable”; los hay “de espíritu tremante”, “de increíble energía imaginativa, que perciben al punto la asimetría entre lo ideal y lo real”⁴⁴.

Estos últimos merecen especial atención del educador, señala Ortega, porque llevan en sí un potencial de inmensas posibilidades, junto a un riesgo permanente. Ellos serán quienes arrastren en pos de sí las multitudes hacia formas superiores de existencia; pero también hay en ellos una tendencia centrífuga dispuesta a huir en todo instante de la acción humana colectiva. La técnica pedagógica debe hacerles amar lo comunal, estimular su activismo y dotarles de confianza en la capacidad del mejorar inmanente del hombre⁴⁵.

8. *Su pedagogía social*

No muy elaboradas parecen estar algunas de sus ideas sobre pedagogía social, donde, como veremos, mezcla la perspectiva política y circunstancial de un país con los postulados centrales de la acción educativa.

Siguiendo a Natorp, llega a formular en *La pedagogía social como programa político*, que el individuo fuera de la co-

⁴¹ Ob. cit., págs. 333 y 334.

⁴² Ob. cit., pág. 338.

⁴³ Ob. cit., pág. 323.

⁴⁴ Al margen del libro “A. M. D. G.”. Tomo I, pág. 532.

⁴⁵ Ob. cit., pág. 532.

munidad es una abstracción. “La realidad concreta humana es el individuo socializado, es decir, en comunidad con otros individuos”⁴⁶. Y más adelante puntualiza: “Todo individualismo es mitología, es anticientífico. Por tanto, también la pedagogía individual será un error y un proyecto estéril”⁴⁷. La pedagogía será la ciencia y la técnica de transformar las sociedades y la política una pedagogía social⁴⁸.

Pero esta rotunda afirmación sobre el poder socializador de la educación choca paradójicamente con aquella otra afirmación de su *Pedagogía del paisaje* donde advierte: “Si tengo algún solaz te prometo componer frente a la admirable *Pedagogía social* del profesor Natorp otra más modesta, pero más jugosa: *Pedagogía del paisaje*”⁴⁹. Allí habló del peligro que supone pedantizar la naturaleza, humanizándola, socializándola; ahora nos denuncia la ineludible necesidad de socialización. ¿No es una paradoja?

Puede sospecharse que el lema socializador de Ortega supone más un programa político que pedagógico. El tópico de la europeización, como panacea para los males de la España de su tiempo, pudiera explicar la anterior paradoja. No en vano habló Ortega de que la pedagogía social y la educación del trabajo pueden suponer una terapia de nuestro ser radical que vive náufrago del personalismo⁵⁰.

Dentro de esta interpretación política de la pedagogía social sacará Ortega dos postulados político-pedagógicos: la escuela única y laica. La escuela confesional —señala— es un principio de anarquía, porque es pedagogía disociadora. La escuela laica, que es la instituida por el Estado, no supone una ruptura con el principio de la libertad de enseñanza, porque para un Estado idealmente socializado lo privado no existe, todo es público, popular, laico⁵¹.

⁴⁶ *La pedagogía social como programa político*. Tomo I, pág. 513.

⁴⁷ *Ob. cit.*, pág. 514.

⁴⁸ *Ob. cit.*, pág. 515.

⁴⁹ *La pedagogía del paisaje*. Tomo I, pág. 54.

⁵⁰ *La pedagogía social como programa político*. Tomo I, pág. 516.

⁵¹ *Ob. cit.*, pág. 519.

La ideología de Ortega sobre pedagogía social no es lo más original de su pensamiento. El tópico de la época y la paradoja que se detecta en sus escritos entre la hipervaloración de lo natural y de lo socializado son índices de la incoherente sistematización de su pensamiento pedagógico-social.

La huella historicista con que va marcado todo su pensamiento filosófico y pedagógico sitúa, por otra parte, su ideología en la línea de una *pedagogía de la inmanencia* que denota absoluta ceguera para los problemas metahistóricos del hombre y de su educación. No es extraño, en este sentido, que propugnara Ortega una escuela aconfesional.

Afirmando la sustantividad de lo social, Ortega, que viene siendo considerado como uno de los introductores de la sociología científica en nuestro país, subraya el impacto formador que operan las comunidades en el psiquismo infantil. "Al entrar el pedagogo —dice— en relación educativa con su alumno, se halla frente a un tejido social, no frente a un individuo"⁵². La familia, el barrio, la ciudad y la nación son, en este sentido, comunidades educadoras. Por esto, el hombre no es el individuo biológico, sino el individuo de la humanidad; y, por esto también, Pestalozzi pensó que la escuela es sólo un momento y un espacio en la educación, y que la casa y la plaza pública son los verdaderos establecimientos pedagógicos⁵³.

Los estigmas que subyacen en la estructura de nuestra comunidad y de nuestro peculiar modo de vivir —cuyo origen, según Ortega, hay que buscarlo, entre otras causas, en la au-

⁵² Ob. cit., Tomo I, pág. 513. Y añade: "El niño es un detalle de la familia: en su menudo corazón se hallan condensadas las esencias de las domésticas tradiciones; su memoria, aunque breve es una tela sutil urdida con los hilos de las impresiones familiares; su totalidad espiritual es un producto del sistema de ideas, aspiraciones y sentimientos, que reina en el hogar paterno. Mas aquella familia, a su vez, vive en un barrio, en una ciudad: por las rendijas de las ventanas, con el aire de la calle, entra asimismo el alma municipal... Y sobre esta ciudad pesan las leyes del Estado...; sus ideas y sus pasiones... son modulaciones del alma de la raza toda, del pueblo íntegro".

⁵³ Ob. cit., Tomo I, pág. 514.

sencia del “siglo educador”— pueden ser extirpados por medio de una educación que se centre en el trabajo. He aquí un lema para una pedagogía nacional: “¡Salvémonos en las cosas!... La comunidad o sociedad verdadera se funda en la unanimidad del trabajo⁵⁴.

Por otra parte, sólo podrá ser activado el programa pedagógico-social —piensa Ortega con una mentalidad aristocrática de la vida y de la historia— con una revitalización de las clases dirigentes. Las minorías rectoras se constituyen en hombres ejemplares, paradigmas modélicos que hacen nacer en las masas movimientos de docilidad y de imitación. Por ello, la sociedad es constitutivamente un aparato de perfeccionamiento.

Pero solamente esta aristocracia, la que siguiendo la ley de la gravitación espiritual es capaz de atraer a las masas, es válida desde una perspectiva pedagógica. La indocilidad de las masas o la ausencia de las minorías rectoras son fenómenos desintegradores de la comunidad, que es, en su normal funcionamiento, una estructura dispuesta para el mejorar del hombre.

El pensamiento pedagógico-social de Ortega —como, en general, todos los epígrafes de su temática educativa— está lejos de ser un manual orgánico de cuestiones; parece más bien un conjunto de ideas y sugerencias, originales unas y filiales otras de sociólogos y pedagogos de su tiempo.

⁵⁴ *Ob. cit.*, Tomo I, pág. 516.